



Perfiles de múltiples metas y autoestima en estudiantes universitarios

Multiple goal profiles and self-esteem in university students

María del Mar Ferradás, Carlos Freire, Bibiana Regueiro, Iris Estévez
Universidade da Coruña

Resumen

El presente trabajo pretende identificar perfiles multimeta en estudiantes universitarios y analizar sus posibles diferencias en autoestima. Se identificaron tres perfiles multimeta: un grupo con predominio de metas de aprendizaje (PMA); un grupo orientado a las metas de aproximación y evasión del rendimiento (PMR); y un grupo que utiliza las tres metas (PMA/MR). El grupo PMA mostró el de nivel de autoestima más alto y el grupo PMA/MR, el más bajo. Los resultados de este trabajo permiten identificar qué perfiles multimeta constituyen un grupo de riesgo para la autoestima y qué perfiles suponen un grupo de protección.

Palabras clave: metas de logro, múltiples metas, autoestima, estudiantes universitarios.

Abstract

This paper aims to identify multiple goal profiles in university students and to analyse their differences in self-esteem. Three multi-goal profiles were identified: a group with predominance of learning goals (LGP); a group oriented to both performance-approach goals and performance-avoidance goals (P-Ap/P-AvP); and a group that adopt the three goals (LG/P-Ap/P-AvP). The LGP showed the highest level of self-esteem, and the LG/P-Ap/P-AvP showed the lowest level. The results of this work lead to identify which multiple goal profiles constitute a risk factor to self-esteem and which profiles represent a protection group.

Keywords: achievement goals, multiple goals, self-esteem, university students.

En la naturaleza del ser humano se encuentra la necesidad de marcarse unas metas que proporcionen dirección y propósito a nuestras vidas. Entre otras aportaciones, las metas contribuyen decisivamente a organizar, regular, orientar y justificar nuestra conducta; a configurar nuestro autoconcepto; a proporcionar valencia afectiva (positiva o negativa) a nuestras vidas (Sanz de Acedo, Ugarte, Lumberras y Sanz de Acedo, 2006).

Si asumimos, por tanto, que nuestro comportamiento es propositivo y se orienta a la consecución de ciertas metas (Pintrich y Schunk, 2006), conocer las razones de nuestros estudiantes cuando se enfrentan a las tareas académicas se antoja una de las claves para entender su motivación académica. Ahondar en estas razones es, precisamente, el cometido de las teorías de las metas de logro (e.g., Elliot, 2005; Meece, Anderman y Anderman, 2006), las cuales podríamos considerar

como "representaciones cognitivas de lo que los individuos están intentando hacer o de lo que quieren conseguir... y simbolizan la orientación que muestra el individuo hacia la tarea o situación, su objetivo o propósito de logro" (Pintrich, Conley y Kempler, 2003, p. 321).

Aunque las razones que impulsan a los estudiantes a implicarse en su aprendizaje pueden ser muy heterogéneas, tradicionalmente las teorías sobre metas de logro han diferenciado entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (e.g., Elliot, McGregor y Gable, 1999). Las metas de aprendizaje orientan al estudiante hacia la consecución de estándares intrapersonales (satisfacer el interés y la curiosidad, mejorar la propia competencia, dominar una tarea, afrontar nuevos desafíos personales, etc.). Por su parte, las metas de rendimiento pueden diferenciarse en dos tendencias: aproximativa y evasiva. Los estudiantes con metas de aproximación al rendimiento fundamentalmente se afanan en rendir por encima de sus compañeros, demostrar competencia, o ambas cosas. Las metas de evitación del rendimiento, por el contrario, dirigen al estudiante, bien hacia la evitación de un rendimiento inferior al de sus compañeros, bien hacia la evitación de juicios sociales negativos, bien ambas cosas (Hulleman, Schrager, Bodmann y Harackiewicz, 2010). Elliot (1999) ha propuesto también la existencia de metas de evitación del aprendizaje, aunque con escasa validez empírica por el momento.

La compleja realidad motivacional de los estudiantes ha llevado a que en las últimas décadas se haya planteado que, más que un único tipo de metas de logro, la mayoría de los estudiantes tiendan a utilizar simultáneamente más de una meta, o a priorizar unas u otras en función de la situación de logro (e.g., Daniels et al., 2008; Ng, 2008; Valle et al., 2015). De esta manera, aquellos estudiantes capaces de combinar metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento lograrían una óptima adaptación a los entornos de aprendizaje, beneficiándose de las potencialidades (interés y logro, respectivamente) de cada una de estas metas (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000).

Los trabajos de investigación sobre perfiles de múltiples metas han llevado en los últimos años a identificar no solo nuevos perfiles de estudiantes a partir de la combinación de otras metas (e.g., metas de evitación del trabajo, metas de carácter social, etc.), sino

también a analizar su relación con diversas variables motivacionales y de rendimiento. En el presente trabajo se pretende determinar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de metas de logro de los estudiantes universitarios en cuanto a su nivel de autoestima. Algunos trabajos previos (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995) han encontrado mayores niveles de autoconcepto en estudiantes que combinan metas de aprendizaje y de rendimiento. En esta línea, más recientemente Inglés, Martínez-Monteaudo, García-Fernández, Valle y Castejón (2015) han evidenciado en estudiantes de secundaria que el perfil que conjuga altas metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento con altas metas sociales es el que obtiene puntuaciones más elevadas en autoestima.

Apoyándonos en los resultados de estos estudios y en los de otros trabajos que han encontrado una relación negativa entre las metas de evitación del rendimiento y la autoestima de los estudiantes universitarios (Gebka, 2014; Phan, 2010), se espera obtener diferencias estadísticamente significativas en autoestima entre todos los perfiles de metas identificados. Concretamente, se hipotetiza que el perfil que combina metas de aprendizaje y metas de aproximación al rendimiento será el que muestre un nivel de autoestima significativamente más elevado.

Método

Participantes

Mediante un muestreo por conveniencia, se obtuvo una muestra de 476 estudiantes ($M_{edad} = 21.02$; $DT_{edad} = 2.75$) de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, España. El 89.3% de los sujetos eran mujeres y el 10.7% restante, hombres. Respecto a la titulación, el 26.5% cursaban Educación Social, el 12.6%, Logopedia, el 27.5%, Educación Primaria, y el 33.4% restante, Educación Infantil. En cuanto a la variable curso, 287 estudiantes (60.3%) cursaban primero de grado y 189 (39.7%), tercero.

Instrumentos

Para la medida de las *metas de logro*, se ha utilizado la adaptación validada al español (e.g., Valle et al., 2015) de la *Goal Orientation Scale* (Skaalvik, 1997). Este instrumento evalúa cuatro tipologías de metas de logro: *aproximación al aprendizaje* (6 ítems; e.g., "Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase"), *aproximación al rendimiento* (5 ítems; e.g., "Intento conseguir notas más altas que otros compañeros"), *evitación del rendimiento* (6 ítems; e.g., "Cuando respondo incorrectamente en clase, lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros") y *evitación del trabajo* (4 ítems; e.g., "En clase prefiero hacer lo menos posible"). Sin embargo, para los intereses de este trabajo solo se han tenido en cuenta los tres primeros tipos de metas. La consistencia interna de los factores oscila entre $\alpha = .78$ (metas de aprendizaje) y $\alpha = .84$ (metas de aproximación al rendimiento). La fiabilidad total del instrumento es $\alpha = .86$. Las respuestas proporcionadas por los participantes

fueron recogidas en una escala Likert entre 1 (*Nunca*) y 5 (*Siempre*).

La medida de la *autoestima* se realizó mediante la adaptación validada al español (Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón, 2004) de la *Rosenberg's Self-esteem Scale* (Rosenberg, 1965). La escala se compone de 10 ítems (e.g., "En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a"), que han evidenciado una buena consistencia interna ($\alpha = .87$). Las respuestas de los participantes fueron evaluadas mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo*,...5 = *Totalmente de acuerdo*).

Procedimiento

Los datos fueron recogidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, concretamente en las aulas en las que los participantes cursaban estudios y dentro del horario académico. Los sujetos fueron instruidos sobre la finalidad del estudio y la importancia de responder con honestidad a todas las cuestiones que se planteaban. Se les informó sobre la voluntariedad y anonimato de su participación, y se les garantizó la confidencialidad de los datos recabados en el estudio.

Análisis de datos

Para la obtención de los perfiles de múltiples metas se efectuó un análisis de conglomerados, habida cuenta de que este procedimiento constituye uno de los más recomendados para la identificación de perfiles motivacionales (Pastor, Barron, Davies y Miller, 2004). De acuerdo con las recomendaciones de Hair, Anderson, Tatham y Black (1999), se efectuó un análisis de conglomerados no jerárquico (*k-medias*). Este procedimiento permite explorar diferentes soluciones evaluando la más idónea sobre la base de maximizar las diferencias entre grupos y asegurar la validez conceptual de cada uno de ellos. Posteriormente, se ha realizado un MANOVA para determinar si los grupos identificados mediante el análisis de conglomerados muestran perfiles significativamente diferenciados en relación a las variables utilizadas para su configuración. Finalmente, se efectuó un ANOVA para analizar las diferencias entre los perfiles identificados en cuanto a su nivel de autoestima. Como medida del tamaño del efecto, se han utilizado los estadísticos η^2 cuadrado parcial y d de Cohen. Como criterio de referencia (véase Cohen, 1988), se considera grande todo efecto superior a $\eta_p^2 = .138$ ($d = 0.80$); medio, aquel efecto en torno a $\eta_p^2 = .059$ ($d = 0.50$); y pequeño, el efecto en torno a $\eta_p^2 = .01$ ($d = 0.20$).

Resultados

En una primera aproximación al estudio de las relaciones entre las metas de logro y la autoestima en la Tabla 1 se presentan los coeficientes de correlación, así como las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables contempladas en este trabajo. Como se observa en esta tabla, la autoestima correlaciona significativamente con los tres tipos de metas de logro considerados. La correlación es positiva con las metas de aprendizaje y las metas de

aproximación al rendimiento y negativa, con las metas de evitación del rendimiento.

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1	2	3	4
1. MA	–			
2. MAR	-.05	–		
3. MER	-.34**	.58**	–	
4. AUT	.16**	.47**	-.16**	–
<i>M</i>	3.20	3.30	3.25	3.39
<i>DT</i>	0.85	0.93	-0.94	0.52
<i>As</i>	-0.43	-0.46	-0.71	-0.33
<i>Ku</i>	-0.15	-0.78	-0.46	-1.45

Nota: MA = Metas de Aprendizaje; MAR = Metas de Aproximación al Rendimiento; MER = Metas de Evitación del Rendimiento; AUT = Autoestima.

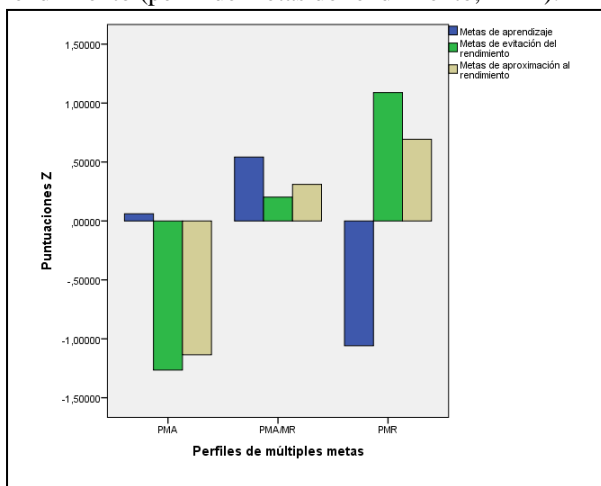
Escala de medida de Metas de logro (1 = Nunca,...5 = Siempre)

Escala de medida de Autoestima (1 = Totalmente en desacuerdo,...5 = Totalmente de acuerdo)

** $p < .01$

Perfiles de múltiples metas

Mediante el análisis de conglomerados (k -medias) se han identificado tres perfiles de metas de logro (véase Figura 1). El primer grupo, conformado por 148 estudiantes, se caracteriza por un cierto predominio de metas de aprendizaje (perfil de metas de aprendizaje, PMA). El segundo grupo está integrado por 197 estudiantes que conjugan las tres metas de logro contempladas en este estudio (perfil de metas aprendizaje y metas de rendimiento, PMA/MR). Por último, el tercer grupo lo componen 131 estudiantes que evidencian un predominio de ambas metas de rendimiento (perfil de metas de rendimiento, PMR).



Nota: PMA = Perfil de Metas de Aprendizaje; PMA/MR = Perfil de Metas de Aprendizaje y Metas de Rendimiento; PMR = Perfil de Metas de Rendimiento

Figura 1. Perfiles de múltiples metas obtenidos a partir del análisis de conglomerados

Si bien la solución de conglomerados obtenida se ha escogido de conformidad con el criterio de

maximización de las diferencias entre los grupos, se ha efectuado un MANOVA para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las tres metas de logro consideradas. Los resultados obtenidos indican que hay diferencias intergrupo estadísticamente significativas en las tres metas tomadas conjuntamente ($\lambda_{\text{Wilks}} = .045$, $F(6,942) = 380.327$; $p \leq .001$, $\eta_p^2 = .705$), así como en cada una de ellas, tomadas individualmente: *metas de aprendizaje* ($F(2,473) = 359.425$; $p \leq .001$, $\eta_p^2 = .603$), *metas de aproximación al rendimiento* ($F(2,473) = 297.754$; $p \leq .001$, $\eta_p^2 = .557$) y *metas de evitación del rendimiento* ($F(2,473) = 538.555$; $p \leq .001$, $\eta_p^2 = .695$). Las diferencias son grandes en todos los casos.

Diferencias entre los perfiles en autoestima

Los resultados del ANOVA revelan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres perfiles en la variable autoestima ($F(2,473) = 34.630$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .128$). El tamaño del efecto es medio. Los contrastes post hoc (Games-Howell) indican que PMA es el que obtiene puntuaciones significativamente más elevadas en autoestima que los perfiles restantes, siendo pequeñas las diferencias con el PMR ($d = 0.42$) y grandes, con respecto al PMA/MR ($d = 0.89$). Las diferencias entre el PMR y el PMA/MR son estadísticamente significativas, pero pequeñas ($d = 0.48$). En la Tabla 2 se exponen los estadísticos descriptivos de los tres perfiles de metas de logro en la variable autoestima.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas de los tres perfiles de metas en la variable autoestima

	PMA		PMA/MR		PMR	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Autoestima	3.63	0.29	3.19	0.50	3.43	0.62

Nota: PMA = Perfil de Metas de Aprendizaje; PMA/MR = Perfil de Metas de Aprendizaje y Metas de Rendimiento; PMR = Perfil de Metas de Rendimiento

Discusión

A pesar de que en los últimos años se postula que los estudiantes pueden simultanear distintos estándares de logro en función de variables personales y/o contextuales, la producción investigadora en torno a este tópico no ha gozado hasta la fecha de la difusión esperada. Asumiendo esta perspectiva multimeta, el presente trabajo pretendía analizar en qué medida distintos perfiles divergen en cuanto a su nivel de autoestima.

Los resultados de este trabajo confirman este supuesto, indicando que el perfil de estudiantes caracterizado por un cierto predominio de las metas de aprendizaje es el que muestra niveles de autoestima significativamente más altos. En este sentido, las diferencias son grandes con el grupo de estudiantes que, además de cierto afán por aprender, están motivados por razones de rendimiento (tanto aproximativas como evasivas). Estos hallazgos, por tanto, serían parcialmente consistentes con los de otros estudios que vinculan la adopción de metas de aprendizaje con

recursos motivacionales como la autoeficacia o la propia autoestima (Inglés et al., 2015; Liem, Lau y Nie, 2008). Sin embargo, a tenor de nuestros resultados esta relación solo se evidenciaría en aquellos estudiantes que se implican en las tareas académicas exclusivamente con la intención de aprender (PMA), pero no cuando, además de este objetivo, existen también razones de rendimiento (PMA/PR).

También en consonancia con otros trabajos (Gebka, 2014; Phan, 2010), los datos evidencian que aquellos perfiles de estudiantes en los que existe interés por evitar rendir peor que sus compañeros (PMA/MR y PMR) muestran niveles más bajos de autoestima. Estos estudiantes, en la línea sugerida por otros estudios (e.g., Ferradás, Freire, Núñez, Piñeiro y Rosário, 2017), podrían constituir perfiles de riesgo para la priorización de la protección de la autoestima mediante estrategias autoprotectoras tales como el self-handicapping.

En suma, la presente investigación pone de manifiesto que, en el análisis de la relación entre metas de logro y autoestima, es preciso tomar en consideración la existencia de diferentes perfiles de metas. Habida cuenta de que la autoestima se erige en un recurso psicológico de indudable importancia en contextos de logro, los resultados de este estudio permiten identificar qué perfiles de metas de logro constituyen factores de riesgo y de protección para las creencias de valía personal.

Esta notable contribución debe, sin embargo, ser asumida con cautela, dadas las limitaciones del estudio realizado. En primer lugar, el carácter transversal del diseño efectuado no permite inferir causalidad en la relación entre perfiles de metas de logro y autoestima. Futuros trabajos deberán analizar esta cuestión mediante diseños de investigación más apropiados. Una segunda limitación nos lleva a considerar las características de la muestra analizada. La totalidad de los participantes cursaban estudios adscritos a Ciencias de la Educación, lo cual restringe la posible generalización de los resultados al conjunto de la población universitaria. El alumnado de estas titulaciones está compuesto, en su gran mayoría, por mujeres, una cuestión que debería ser tomada en consideración por futuros trabajos que analicen la influencia del género en la relación entre los perfiles de múltiples metas y la autoestima de los estudiantes.

Finalmente, el planteamiento multimeta adoptado en este trabajo únicamente contempla estándares de logro de orden académico. En la actualidad, sin embargo, existe plena consciencia de que los estudiantes utilizan motivos de naturaleza social (i.e., rol en el grupo de iguales) para iniciar y mantener su conducta en el contexto académico. Por tanto, una caracterización más precisa de las conductas de logro de los estudiantes exigiría considerar la complementariedad entre las metas específicamente académicas y las de carácter social, en la línea sugerida por Inglés et al. (2015), entre otros. Esta perspectiva permitiría reflejar más fidedignamente la realidad motivacional de los entornos académicos (Schwinger y Wild, 2012).

Referencias

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, E. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.002>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.549>
- Ferradás, M. M., Freire, C., Núñez, J. C., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2017). Motivational profiles in university students. Its relationship with self-handicapping and defensive pessimism strategies. *Learning and Individual Differences*, 56, 128-135. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.018>
- Gebka, B. (2014). Psychological determinants of university students' academic performance: An empirical study. *Journal of Further and Higher Education*, 38(6), 813-837. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2013.765945>
- Hair, J. E., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black W. C. (1999). *Multivariate data analysis*. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J., Carter, S., & Elliot, A. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodman, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018947>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1023>
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>

- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Ng, C. H. (2008). Multiple-goal learners and their differential patterns of learning. *Educational Psychology*, 28(4), 439-456. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410701739470>
- Pastor, D., Barron, K. E., Davis, S. L., & Miller, B. J. (2004, abril). College students' achievement goal orientation profiles. Ponencia presentada en el congreso de la American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30(3), 297-322. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903573297>
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Pintrich, P. R., & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. L. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Prentice-Hall.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D., Lumbreras, M. V., & Sanz de Acedo, M. T. (2006). Goals and personality in adolescents. *School Psychology International*, 27(3), 370-381. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034306067292>
- Schwinger, M., & Wild, E. (2012). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.08.001>
- Seifert, T. L. (1995). Characteristics of ego and task-oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01136.x>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Rosário, P., & Inglés, C. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35(5), 634-650. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.819072>
- Vázquez, A. J., Jiménez, R., & Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22, 247-255.